

Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement

Nérée Bujold et Élisabeth Côté

Volume 22, numéro 1, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031845ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031845ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bujold, N. & Côté, É. (1996). Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 25–46. <https://doi.org/10.7202/031845ar>

Résumé de l'article

Cet article présente la problématique, la méthodologie et l'analyse des résultats obtenus lors de la réalisation d'une étude exploratoire, préalable à l'implantation d'un programme de formation à la supervision des stages: 236 enseignants ont été soumis à un questionnaire de sept questions, dont la dernière leur permettait de fournir leurs propres réponses, et 31 étudiants ont répondu à un questionnaire de quatre questions ouvertes. En conclusion, les auteurs proposent des pistes de recherche et de développement dans le domaine de la formation à la supervision des stages en enseignement.

Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement

Nérée Bujold
Professeur

Élizabeth Côté
Étudiante de troisième cycle

Université Laval

Résumé – Cet article présente la problématique, la méthodologie et l'analyse des résultats obtenus lors de la réalisation d'une étude exploratoire, préalable à l'implantation d'un programme de formation à la supervision des stages: 236 enseignants ont été soumis à un questionnaire de sept questions, dont la dernière leur permettait de fournir leurs propres réponses, et 31 étudiants ont répondu à un questionnaire de quatre questions ouvertes. En conclusion, les auteurs proposent des pistes de recherche et de développement dans le domaine de la formation à la supervision des stages en enseignement.

Introduction

À la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, les étudiants qui se destinent à l'enseignement doivent, durant leur baccalauréat, compléter, sous la supervision d'enseignants, des stages d'enseignement. Or, la responsabilité de superviser des stagiaires comporte des exigences pour lesquelles les enseignants n'ont en général pas été formés. Plusieurs universités offrent ou comptent offrir aux enseignants, encadrant des stagiaires, des activités de formation pour la supervision. La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval compte, dans l'un de ses programmes, une série de cours en supervision destinés précisément aux enseignants qui s'occupent des stagiaires. Au moment de prendre en charge un de ces cours, les auteurs du présent article ont réalisé une enquête auprès d'enseignants associés et d'étudiants en formation des maîtres, afin de connaître leur opinion sur les thèmes qui devraient être couverts par des activités de formation à la supervision et sur les modalités d'organisation de cette formation. Quelques superviseurs et membres de directions d'écoles, qui ont déjà exercé le rôle d'enseignants associés à plusieurs reprises, ont également participé à l'enquête. Tous ces participants sont considérés comme des intervenants en supervision.

La première partie de ce texte présente la problématique à l'origine d'une telle étude. Une deuxième partie décrit la méthodologie utilisée tandis que la troisième

est consacrée à la présentation des résultats. Enfin, une quatrième partie présente une discussion des résultats de l'enquête compte tenu de certains textes trouvés dans la documentation. Cette dernière partie propose aussi des pistes de recherche et de développement dans le domaine de la formation pour la supervision des stages en enseignement.

Problématique

Il existe actuellement une tendance, sur le plan international, à accorder plus d'importance à la formation pratique des maîtres en milieu scolaire (Allexaht-Snyder, Deegan et White, 1995; Booth et Hargreaves, 1995). Dans les universités québécoises, les programmes de formation des maîtres comprennent actuellement des stages obligatoires en milieu scolaire. Les étudiants passent ainsi une période de temps prolongée auprès d'un enseignant associé dont ils partagent, de façon progressive, la responsabilité de la classe. À l'Université Laval, des enseignants libérés partiellement de leur tâche d'enseignement et qui ont exercé à quelques reprises le rôle d'enseignants associés supervisent ces stages sous la coordination d'une équipe de responsables de formation pratique et de professeurs d'université.

L'étude décrite ici avait été planifiée au départ pour les enseignants associés du primaire. Ce n'est qu'une fois celle-ci amorcée que les enseignants associés du secondaire furent aussi invités à y participer. Au cours de cet article, on se rapportera, pour cette raison, aux stages intensifs du primaire même si des enseignants du secondaire y ont participé.

Le stage intensif, durant le baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire offert à l'Université Laval, poursuit plusieurs grands objectifs qui concernent, par exemple, la planification de l'enseignement, les interactions dans la classe, la didactique de chaque matière, l'évaluation des apprentissages et l'analyse réflexive de sa pratique. L'intervention des enseignants associés et des superviseurs doit guider les stagiaires vers l'atteinte de ces grands objectifs.

Plusieurs auteurs mentionnent l'importance d'une formation à la supervision pour les enseignants qui accueillent des stagiaires dans leur classe (Booth et Hargreaves, 1995; Borko et Mayfield, 1995; Stephenson, 1995). Zeichner (1980) identifie les difficultés rencontrées par les maîtres de stage à superviser les stagiaires. Boisvert (1987) souligne leur malaise lorsque vient le temps d'évaluer. Wheeler (1989) rapporte une expérience de formation des enseignants associés à la supervision pédagogique et affirme que cette expérience donne de bons résultats. Anderson (1993) décrit un projet subventionné par la Ford Foundation et mis à l'essai dans six états américains. Ce projet, qui s'inspirait des programmes de formation des médecins dans les hôpitaux d'enseignement, consistait à utiliser une formule de stage clinique en enseignement. Il comprenait une composante de formation des superviseurs et des enseignants associés. D'autres auteurs (Ariza-Menendez, 1992; Buckley, Williamson et Elliott,

1991; Cromwell, 1991) décrivent aussi des programmes de formation destinés aux enseignants qui reçoivent des stagiaires en enseignement. Enfin, certains (Smith, 1990, 1992; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992) considèrent efficaces de tels programmes de formation à la supervision.

C'est précisément pour répondre aux préoccupations bien légitimes des enseignants associés et de leurs stagiaires que des activités de formation à la supervision pédagogique sont offertes à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ces activités doivent faire le pont entre les résultats de la recherche sur la formation pratique et les attentes des enseignants et des étudiants. Si de nombreux auteurs reconnaissent l'importance de telles activités de formation, leur organisation pose des problèmes pratiques qu'il faut encore étudier, tels le choix de la formule pédagogique à privilégier, la durée de la formation, son caractère obligatoire ou facultatif, son insertion ou non dans le cadre d'un programme crédité, le choix du moment et du lieu le plus propice. Il faut enfin porter une attention toute particulière aux prédispositions des intervenants en supervision à participer aux activités de formation.

Dans le but d'explorer une partie des problèmes pratiques liés à l'organisation d'activités de formation à l'intention des intervenants en supervision des stages en enseignement, les auteurs de cet article ont procédé à une cueillette des attentes auprès des intervenants en supervision et des étudiants-maîtres. Une telle consultation poursuivait plusieurs objectifs d'intérêt immédiat: 1) explorer les prédispositions des intervenants à participer à des activités de formation pour la supervision des stages, 2) identifier la perception que les intervenants et les stagiaires ont des problèmes que pose la supervision des stages et les rendre aptes à les résoudre, 3) explorer l'intérêt des intervenants pour les thèmes proposés par le programme de formation et susceptibles de faire l'objet d'un enseignement, 4) définir les modalités d'organisation des cours: durée, périodes à l'horaire et thèmes à couvrir.

Méthodologie

La démarche décrite ici peut être considérée comme une recherche-action. Elle a en effet pour objectif de contribuer à la résolution de problèmes courants de planification et d'organisation d'activités de formation et de favoriser le développement des connaissances sur l'encadrement des stagiaires en enseignement. Elle est aussi une recherche-action parce que les gens engagés dans le projet sont à la fois chercheurs et acteurs. Ceux-ci seront donc les premiers à utiliser les résultats produits par leur recherche.

Certains objectifs poursuivis par la formation pour la supervision rejoignent exclusivement les intérêts des enseignants tandis que d'autres concernent autant les enseignants que les étudiants. Deux questionnaires d'enquête ont donc été préparés, l'un pour les enseignants et l'autre à l'intention des étudiants. Pour des

raisons stratégiques, les enseignants associés de l'ordre de l'enseignement primaire ont été choisis comme clientèle cible privilégiée pour cette formation. En général, ils sont moins expérimentés que les superviseurs: on présupait ainsi qu'ils seraient les plus ouverts à une telle formation. Dans le cas des étudiants, le sujet pouvait intéresser aussi bien les stagiaires, au moment de leur stage que les ex-stagiaires et les futurs stagiaires. Une approche exploratoire et ouverte a été préférée à une approche fermée consistant à vérifier des hypothèses. Une telle approche dévoile l'étendue des possibles sans toutefois permettre d'en pondérer avec précision l'importance. Elle revêt, sous certains aspects, les caractéristiques d'un inventaire de besoins de formation, mais pas au sens où l'entendent Barbier (1991) et Bourgeois (1991). Pour ces auteurs, un véritable inventaire des besoins doit en effet mettre en cause la pertinence des objectifs de formation en mesurant l'écart entre les compétences souhaitables et les compétences existantes chez la clientèle cible. Par compétence, il faut entendre la maîtrise des objectifs se traduisant dans une capacité d'agir. Cette étude-ci constitue néanmoins un des volets d'un inventaire de besoins puisqu'elle s'interroge sur les fonctions qui relèvent des enseignants associés, lesquelles peuvent servir à la formulation des objectifs de formation. Elle comporte toutefois des aspects, liés plus directement à l'organisation des activités de formation, tels la probabilité d'intéresser les participants éventuels, la nature des activités souhaitées et les périodes les plus propices où les situer.

Enquête auprès des enseignants

Un questionnaire a été mis au point et expédié par la poste à plus de quatre cents enseignants associés du primaire et du secondaire parmi lesquels une trentaine avaient déjà exercé le rôle de superviseurs. Ce groupe comprend tous les enseignants associés inscrits sur les listes du bureau des stages en enseignement. Deux cent dix-huit enseignants associés, dix-sept autres enseignants associés, ayant déjà été superviseurs, et cinq enseignants associés, devenus directeurs ou directrices d'école, ont répondu au questionnaire. Le questionnaire, présenté en annexe, contenait sept questions: quatre ouvertes et trois à choix de réponses. L'une d'elles permet d'ajouter ses propres réponses. La liste des cours offerts aux intervenants en supervision des stages a servi de cadre de référence pour la rédaction des questions à choix de réponses. Dans le cas des questions à réponses ouvertes, les recommandations de Barbier (1991) et de Bourgeois (1991) en ont guidé la formulation. Ces derniers suggèrent en effet, dans une étude des besoins de formation, de se référer aux tâches ou responsabilités et aux problèmes rencontrés.

Enquête auprès d'étudiants

Profitant d'un cours de premier cycle, donné à un groupe d'étudiants-maîtres, l'un des deux auteurs leur a proposé de répondre à un bref questionnaire afin de connaître leur perception des besoins de formation pour la supervision chez les

enseignants associés et les superviseurs. Ce questionnaire comprenait les quatre questions ouvertes présentées intégralement dans le tableau 1.

Le traitement des réponses

Deux cent trente-six intervenants ont répondu au questionnaire expédié aux enseignants. Le questionnaire ne permettait malheureusement pas d'identifier s'il s'agissait d'enseignants du primaire ou du secondaire. Nous n'avions en effet pas prévu que des enseignants du secondaire y répondraient. Trente et un étudiants ont par ailleurs répondu au questionnaire qui leur a été proposé. Parmi ceux-ci, seize poursuivaient leur stage en enseignement avec un enseignant associé, sept avaient déjà complété leur stage et sept autres s'apprêtaient à le faire au trimestre suivant. Un étudiant n'a pas indiqué s'il avait complété ou non son stage en enseignement. La moitié de ces étudiants étaient inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire alors que les autres étaient inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire ou au certificat en enseignement collégial.

Après avoir été saisies sur micro-ordinateur, les réponses aux questions fermées ont été traitées avec un logiciel de traitement statistique et les réponses aux questions ouvertes ont été soumises à une analyse qualitative de contenu. Celle-ci a consisté à découper d'abord les réponses en unités de sens, à identifier ensuite le thème auquel chaque unité de sens se rapporte et enfin à regrouper en catégories les thèmes jugés équivalents.

Après révision des thèmes identifiés dans les unités de sens, l'ensemble a été soumis, pour validation par triangulation, à trois juges externes afin qu'ils refassent le classement. Lorsque seuls deux juges sur trois classaient les unités de sens au même endroit, on soumettait le tout à un quatrième juge. Le classement était accepté lorsque trois juges sur quatre arrivaient à un accord. Dans les cas où il n'y avait pas consensus, les deux auteurs vérifiaient s'il ne fallait pas identifier un nouveau thème. Deux nouveaux thèmes ont ainsi été ajoutés. Lorsqu'ils ne pouvaient s'entendre sur le classement des unités de sens restantes, les deux auteurs concluaient qu'elles étaient ambiguës et les rejetaient. Pour l'ensemble des questions, 26 des 821 unités de sens ont ainsi été rejetées soit 3%. Lorsque plusieurs unités de sens étaient classées sous deux thèmes, à parts égales, on en déduisait que ces thèmes n'étaient pas mutuellement exclusifs. Ils étaient alors regroupés en un seul thème. Enfin, lorsqu'une seule unité de sens était classée par deux personnes sous un thème et par les deux autres sous un deuxième thème, elle était classée sous les deux thèmes à la fois. Ce travail a été effectué séparément pour chacune des questions ouvertes des deux questionnaires. Le tableau 1 qui suit présente, par questions, le degré d'accord entre les trois ou quatre personnes qui ont procédé à la validation de l'analyse de contenu par triangulation.

Tableau 1
Résultats de la validation par triangulation de l'analyse de contenu

Questions aux enseignants et aux étudiants	Unités de sens	Catégories	Accord 3/3	Accord 3/4	Consensus	Rejetées
Enseignants						
1. Quels sont les principaux problèmes rencontrés par les stagiaires lors de leur stage en enseignement?	276	16	166	64	40	6
2. Quels principaux problèmes avez-vous rencontrés lors des stages en enseignement?	172	15	105	29	31	7
3. Que souhaitez-vous retirer des cours de perfectionnement?	157	9	71	41	37	8
Étudiants						
1. Quelles fonctions les maîtres associés devraient-ils remplir auprès des stagiaires en enseignement?	66	7	41	12	10	3
2. Quelles fonctions les superviseurs devraient-ils remplir auprès des stagiaires en enseignement?	64	8	34	14	15	1
3. Quelles habiletés une composante de formation à la supervision pour les maîtres associés et les superviseurs devrait-elle chercher à développer?	41	9	19	12	10	
4. Quels sont les principaux problèmes rencontrés par les étudiants maîtres lors de leur stage en enseignement?	45	11	29	8	7	1

Résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants

Le tableau 2 révèle que, parmi les 236 intervenants qui ont retourné leur questionnaire, 71,25 % se sont dits intéressés à participer à une formation pour la supervision de stage. De ce nombre, 46,66 % le sont afin d'améliorer l'encadrement qu'ils offrent aux stagiaires et 47 % songent à devenir superviseurs. Les répondants pouvaient choisir les deux raisons à la fois. Voilà pourquoi la somme des deux derniers pourcentages ne donne pas 71,25 %. Enfin, un certain nombre de personnes n'ont fait qu'indiquer leur intérêt sans préciser de raisons.

Tableau 2
**Intérêt et raisons pour participer aux activités
 de formation pour la supervision**

Réponses des 236 intervenants consultés	N	%
Intérêt pour participer à la formation	171	71,25
Améliorer les qualités d'encadrement	112	46,66
Devenir superviseur mandaté par l'université	113	47,00

Le tableau 3 indique le choix des répondants selon la liste de compétences à acquérir ou à améliorer comme elles sont proposées dans le questionnaire. On voit ainsi que de 40 % à 53 % des participants à l'enquête ont choisi parmi les réponses proposées. C'est la capacité de relation d'aide qui suscite le plus d'intérêt, suivie de près par la capacité d'analyse réflexive et par la capacité de donner du

feedback. Seulement 7 % des personnes qui ont répondu au questionnaire ont choisi «autres compétences» sans pour autant préciser de quelles compétences il s'agissait.

Tableau 3
Compétences à acquérir ou à améliorer, selon 236 intervenants

Compétences	N	%
Capacité d'observation	96	40
Capacité de <i>feedback</i>	107	45
Capacité d'analyse réflexive	119	50
Capacité de relation d'aide	128	53
Évaluation formative	100	42
Capacité d'introspection	86	42
Autres compétences	17	7

Tableau 4
**Principaux problèmes rencontrés par les stagiaires,
durant leur stage, selon 236 intervenants**

Problèmes	Nombre d'unités de sens
Intervention pédagogique	63
Aide psychopédagogique	23
Didactique	23
Animation	10
<i>Leadership</i>	7
Gestion de classe (discipline)	33
Confiance en soi	29
Connaissance des objectifs et des programmes	24
Passage de la théorie à la pratique	18
Gestion du temps	16
Adaptation au milieu	14
Durée des stages	13
Travaux exigés par l'université	13
Préparation des cours	13
Communication orale ou écrite	10
Attitude générale des stagiaires	6
Disponibilité	5
Perception des stagiaires par les élèves	5
Évaluation des élèves	5
S'engager, s'impliquer	3

Le tableau 4 présente la liste des principaux problèmes rencontrés par les stagiaires durant leur stage, selon les répondants au questionnaire d'enquête. Cette liste a été dressée après l'application de la procédure d'analyse qualitative de contenu décrite dans la section méthodologie. Ce tableau présente en outre le nombre d'unités de sens pour chaque thème. Soulignons qu'un même répondant peut avoir formulé plusieurs unités de sens, ce qui explique que le nombre indiqué ne correspond pas au nombre de répondants. Remarquons que le problème le plus souvent mentionné, «l'intervention pédagogique», l'a été 63 fois. Comme il s'agit d'un nombre beaucoup plus grand que dans le cas des autres thèmes, nous l'avons décomposé en sous-thèmes. La discipline à maintenir en classe, mentionnée 33 fois, arrive au second rang des problèmes signalés. Suivent la confiance en soi, la connaissance des objectifs et des programmes, le passage de la théorie à la pratique, la gestion du temps, l'adaptation au milieu, la durée des stages, les travaux exigés par l'université, la communication orale ou écrite, la préparation des cours et quelques autres problèmes de portée plus générale.

Le tableau 5 dresse la liste des principaux problèmes rencontrés par les enseignants associés durant leur travail d'encadrement des stagiaires. Cette liste a également été produite par analyse qualitative de contenu des réponses à une question ouverte. Notons que les problèmes perçus par les participants à l'enquête sont assez diversifiés. Il est intéressant de noter que l'évaluation, la disponibilité et la relation d'aide occupent les trois premiers rangs avec respectivement 25 et 20 unités de sens.

Le tableau 6 fournit les réponses à une question concernant la disponibilité des enseignants à suivre des cours de formation pour la supervision de stages. Notons d'abord que 71,25 % des personnes qui ont répondu à l'enquête ont indiqué qu'elles étaient intéressées à participer à une formation pour la supervision (voir tableau 2). De ce nombre, seulement 54 % se disent disponibles, dont 30,4 % désirent obtenir des crédits et 23,75 % désirent uniquement participer à des activités de perfectionnement non créditées. Le fait que seulement 8,70 % des répondants déclarent n'avoir aucune disponibilité permet-il de penser que l'intérêt pour une telle formation dépasse les 71 %? Comme il n'y avait pas obligation d'inscrire une réponse à toutes les questions, cette différence dans les pourcentages ne peut être interprétée.

En ce qui concerne les périodes les plus propices où placer de tels cours à l'horaire, la majorité des personnes qui se disent intéressées semblent être disponibles en fin de journée ou en fin de semaine. Soulignons que les répondants pouvaient indiquer leur intérêt pour plus d'une possibilité, ce qui ne facilite pas l'interprétation des réponses. Nous savons tout de même à quel moment il est préférable de placer les cours à l'horaire. C'était de fait l'objectif visé par cette question.

Tableau 5
Problèmes rencontrés par les enseignants associés en cours de stage,
selon 236 intervenants

Problèmes	Nombre d'unités de sens
Évaluation adéquate des stagiaires	25
Disponibilité pour les stagiaires	20
Relation d'aide avec les stagiaires	20
Encadrement	18
Donner du <i>feedback</i>	13
Organisation de l'horaire	12
Attitude générale des stagiaires	10
Explication des savoirs pratiques	10
Durée des stages	9
Exigences universitaires	8
Reprise de la classe après le départ des stagiaires	7
Manque de préparation à la supervision	7
Gestion de la classe	4
Relations superviseurs-enseignants associés	2

Tableau 6
Disponibilité des enseignants à suivre des cours en supervision de stage,
selon 236 intervenants

Disponibilité	% des répondants
Cours menant à l'obtention de crédits	30,41
Cours de perfectionnement	23,75
Aucune disponibilité	8,70
En avant-midi (8 h 30 à 11 h 30)	3,75
En après-midi (13 h 30 à 16 h 30)	4,50
En fin de journée (16 h 30 à 19 h 30)	36,66
En soirée (19 h 30 à 21 h 30)	40,85
Fin de semaine intensive	33,75

Le tableau 7 regroupe, par thèmes, ce que les intervenants entendent retirer d'une formation pour la supervision des stages. La réponse «Offrir une meilleure relation d'aide aux stagiaires» a été mentionnée le plus souvent (47 fois), «améliorer mes compétences» l'a été 30 fois et «offrir une meilleure formation aux stagiaires»

l'a été 22 fois. On constate que les répondants font la distinction entre aider les stagiaires à résoudre leurs problèmes et les former à l'enseignement. Viennent, par la suite, les thèmes suivants: évaluer les stagiaires, discuter avec d'autres enseignants, obtenir une formation pratique, s'engager personnellement dans la supervision et devenir superviseur.

Tableau 7
Ce que les enseignants espèrent retirer d'une formation à la supervision,
selon 236 intervenants

Raisons	Nombre d'unités de sens
Offrir une meilleure relation d'aide	47
Améliorer mes compétences	30
Offrir une meilleure formation aux stagiaires	22
Assurer une évaluation adéquate	12
Échanger sur mon expérience avec d'autres enseignants	12
Obtenir une formation pratique	10
Engagement personnel dans la formation pratique	9
Devenir superviseur	7

Résultats de l'enquête réalisée auprès des étudiants

Les étudiants, au nombre de 31, ont formulé 66 unités de sens en réponse à la première question, 64 à la deuxième, 41 à la troisième et 43 à la quatrième.

Le tableau 8 fait la synthèse des 66 unités de sens contenues dans les réponses des étudiants à la première question qui concernait les fonctions que devraient remplir les superviseurs de stages. On y voit que la fonction de soutien a été mentionnée à 24 reprises, la fonction «partager ses connaissances pratiques» à 20 reprises et la fonction *feedback* ou évaluation formative à 15 reprises. Les thèmes «assurer une présence» et «vérifier la qualité du milieu de stage» suivent avec 2 mentions chacun. Trois thèmes n'ont été mentionnés qu'une fois: ils concernent l'évaluation sommative, le maintien de liens avec le milieu et le besoin de neutralité dans les rapports.

Le tableau 9 regroupe, par thèmes, les réponses des étudiants exprimant leur conception des fonctions relevant des enseignants associés. On y observe que les étudiants consultés voient surtout l'enseignant associé comme un mentor, un parrain ou un guide. Ils s'attendent également à ce que l'enseignant associé leur prête sa classe et les laisse s'y impliquer. Ils attendent ensuite de l'enseignant associé qu'il les évalue et qu'il soit disponible à leurs besoins tout en étant une source d'information.

Tableau 8
Fonctions devant être assumées par les superviseurs, selon 31 étudiants

Catégorie	Nombre d'unités de sens
Soutien, support	24
Partager ses savoirs pratiques	20
<i>Feedback</i> , évaluation formative	15
Assurer une présence (disponibilité)	2
Vérifier la qualité du milieu de stage	2
Évaluation sommative	1
Rester neutre	1

Tableau 9
Fonctions devant être remplies par les enseignants associés, selon 31 étudiants

Catégorie	Nombre d'unités de sens
Mentor, parrain ou guide	37
Laisser les stagiaires s'impliquer dans leur classe	10
Évaluer les stagiaires	7
Informar	4
Expliciter leurs savoirs pratiques	3
Assurer une présence (disponibilité)	2

Tableau 10
Habiletés à développer chez le superviseur ou chez l'enseignant associé, selon 31 étudiants

Catégorie	Nombre d'unités de sens
Communication aidante	20
Être des critiques objectifs	9
Instruire, démontrer	4
Donner une évaluation juste	2
Donner des <i>feedback</i> motivants	2
Organiser, préparer le stage	2
Favoriser l'engagement	1
Faire le lien entre théorie et pratique	1

Tableau 11
**Problèmes rencontrés ou susceptibles d'être rencontrés par les étudiants-
maîtres durant le stage, selon 31 étudiants**

Catégorie	Nombre d'unités de sens
Manque d'encadrement	10
Manque de liberté d'action	7
Communication avec superviseurs ou enseignants associés	6
Stress ou anxiété	5
Gestion de classe	4
Attitude des gens du milieu	4
Travaux à réaliser pour l'université	2
Manque de disponibilité de l'enseignant associé	2
Manque de préparation personnelle	2
Manque d'engagement de la part des stagiaires	1
Manque de ressources matérielles	1

Le tableau 10 résume les attentes des étudiants vis-à-vis d'une composante de formation offerte aux superviseurs et aux enseignants associés. On retrouve alors, en première position, la communication aidante. Enfin, plusieurs unités de sens regroupées sous divers thèmes concernent la capacité de donner une évaluation juste et un *feedback* constructif.

Enfin, le tableau 11 présente, toujours regroupées par thèmes, les perceptions que les étudiants ont des problèmes rencontrés ou susceptibles d'être rencontrés par les stagiaires. Le manque d'encadrement revient à 10 reprises et le manque de liberté d'action à 7 reprises. La communication avec les superviseurs et les enseignants associés vient au troisième rang avec six mentions. Suivent le stress ou l'anxiété avec cinq mentions, la gestion de classe et l'attitude de la part des gens du milieu avec quatre mentions chacune. Quelques autres problèmes ont été mentionnés moins souvent, mais méritent quand même d'être signalés. Ils ont trait, entre autres, aux travaux exigés par l'université, au manque de disponibilité de l'enseignant associé, au manque de préparation ou d'engagement de la part des stagiaires en ce qui concerne le stage et au manque de ressources matérielles dans le milieu de stage.

Discussion des résultats

Réponses des enseignants, des superviseurs et des directeurs

Les réponses formulées par les enseignants, les superviseurs et les membres de la direction permettent de constater un intérêt pour la formation pour la supervision

pédagogique. Plus des deux tiers des personnes qui ont répondu à l'enquête se disent en effet intéressées à poursuivre leur formation dans ce domaine. Près de la moitié d'entre elles veulent, avant tout, améliorer la qualité de leur encadrement. À la première question posée, près de la moitié se déclarent intéressées à devenir superviseurs. À la sixième question, lorsqu'on leur demande d'exprimer librement ce qu'elles espèrent retirer des activités de formation à la supervision, «devenir superviseur» est seulement mentionné 10 fois.

La deuxième observation qui attire l'attention concerne l'ordre d'importance accordée aux compétences à acquérir par le biais d'une formation pour la supervision. Ainsi, la capacité d'offrir une meilleure aide aux stagiaires vient en premier lieu. Les participants à l'enquête semblent bien conscients de ce que les stagiaires attendent d'eux puisque ces derniers ont aussi placé, en tête de liste, des fonctions qui font appel à la capacité d'aider. On peut ainsi en déduire que les intervenants engagés dans la supervision des stages sentent leur compétence limitée dans ce domaine.

Les intervenants ont également accordé une grande importance aux compétences à acquérir sur le plan de l'analyse réflexive. Ce choix de réponses leur était proposé sans autres explications puisqu'un cours sur ce thème était déjà à l'horaire. Si l'on joint à cette compétence la capacité d'introspection, on peut comprendre que les enseignants ressentent le besoin de faire le point et d'analyser leur pratique pour en dégager des principes ou une théorie personnelle dans leur action. Puisqu'ils sont souvent perçus comme des modèles, il est intéressant de constater qu'ils veulent réfléchir sur leur pratique et préciser leur propre théorie de l'enseignement.

En regroupant trois des choix de réponses suggérés à la deuxième question: la capacité d'observation, la capacité de donner du *feedback* et la capacité de faire de l'évaluation formative, on couvre une partie importante des compétences requises pour exercer le rôle de guides au développement des savoirs pratiques. Ces trois choix de réponses ont d'ailleurs été sélectionnés par plus de 40 % des participants. Cette dernière observation trouve son origine dans les réponses formulées à la quatrième question (voir tableau 5). On y voit que l'évaluation et le *feedback* constituent deux des principaux problèmes signalés par certains participants. Ces derniers perçoivent bien les difficultés inhérentes à la pratique de l'évaluation. Ils veulent être justes, dénoncer l'ignorance et la médiocrité, mais ils craignent de démotiver les stagiaires.

Réponses des étudiants

Quant aux étudiants interrogés, leurs réponses mettent en évidence le besoin de soutien émotif ressenti devant leur stage. C'est du moins ce qu'on peut déduire des énoncés suivants tirés des réponses des étudiants à la première question qui leur était posée: «1. Le maître devrait avoir une fonction de soutien pour le stagiaire, le soutenir, l'encourager, etc.» 2. «Une fonction de soutien moral pendant le stage»

3. «Motiver et encourager» 4. «Suivre et appuyer le stagiaire dans ses interventions en classe».

De plus, les étudiants veulent être dirigés et encadrés, recevoir du *feedback* et ils veulent apprendre. Ils désirent également avoir l'occasion d'innover et de faire leurs preuves durant leurs stages. Ils sont conscients qu'ils risquent de faire des erreurs, mais ils veulent tout de même essayer, tout en étant guidés. «Les maîtres associés devraient donner une certaine marge de manœuvre au stagiaire pour que ce dernier ne se sente pas obligé de simplement imiter son enseignant associé.»

Relation avec les études antérieures

Les réponses obtenues aux deux questionnaires d'enquête, d'une part, auprès des enseignants associés, des superviseurs et de quelques directeurs et, d'autre part, auprès des étudiants, confirment certaines données trouvées dans la documentation et suggèrent certaines précisions. Nous n'avons pu trouver de textes traitant des attentes des enseignants associés ou des superviseurs de stages et de leurs intérêts par rapport à une formation pour la supervision des stages. On retrouve, en revanche, plusieurs publications rapportant des études faites à ce sujet auprès des étudiants-maîtres ou traitant de la formation pour la supervision pédagogique, comme en témoigne le volume de Morissette, Girard, McLean, Parent et Laurin (1990). On remarque une préoccupation croissante pour le développement de programmes de formation destinés aux mentors, nom donné par plusieurs auteurs, surtout américains, aux enseignants chargés de superviser les étudiants-maîtres, faisant en cela ressortir leur rôle de conseiller.

Abramson et Fortune (1990), Buckley *et al.* (1991) ainsi que Smith (1992) ont étudié l'utilité de programmes de formation pour la supervision en questionnant certains stagiaires et ex-stagiaires. Ils concluent que ceux et celles qui ont été supervisés par des mentors qui avaient déjà participé à des activités de formation à la supervision, se disent plus satisfaits.

Johnston et James (1986), après avoir examiné des programmes d'entraînement pour la supervision, retiennent une série de rôles prêtés aux mentors: enseignant, modèle, consultant, ami, ouvrier de portes, confident, avocat, protecteur, écouteur et conseiller. Boser et Wiley (1987) ont identifié huit caractéristiques des rôles qui incombent aux mentors. Il s'agit des rôles de confident, d'entraîneur, de modèle positif, de «développeur» de talents, d'ouvrier de portes, de protecteur, de parrain et de leader. On reconnaît plusieurs rôles que les enseignants de notre enquête souhaitent apprendre et que les étudiants veulent les voir exercer.

Les programmes de formation pour la supervision qui existent sont surtout centrés, selon certains auteurs, sur l'apprentissage des rôles confirmés par les résultats de notre enquête et semblent donner de bons résultats. Cromwell (1991) présente ainsi un programme de formation fondé sur la pensée réflexive destiné à l'«équiper

valent» de nos enseignants associés. Ce programme est axé sur la communication, l'observation, la conduite d'entretiens et la connaissance de soi.

Anderson (1990) a analysé la préparation actuelle des enseignants engagés dans la supervision des stages et a tenté de définir les connaissances, les aptitudes, les attitudes, les attributs et l'expérience en enseignement qu'ils devraient posséder. Elle arrive à la conclusion que, pour être efficaces, les enseignants doivent maîtriser deux champs de connaissance, l'un portant sur l'effet des politiques de l'université sur les programmes de formation des maîtres et l'autre, sur les fondements de l'éducation. Selon cette autrice, les enseignants doivent également posséder deux aptitudes majeures pour être efficaces: l'aptitude à la communication interpersonnelle et l'aptitude à appliquer les procédures d'évaluation de façon appropriée. Ils doivent de plus posséder deux types d'expérience: avoir connu le succès dans l'enseignement et avoir vécu l'expérience d'un stage.

Dans notre enquête, enseignants et étudiants ont formulé plusieurs énoncés concernant la capacité de conseiller ou de guider. Ils sentent bien qu'il existe un savoir organisé concernant la fonction conseil. Lippitt et Lippitt (1978) proposent une approche à la fonction conseil, approche où ils font une place importante au style d'intervention et à la capacité d'écoute. Pour ces deux auteurs, suivre le rythme de la personne aidée est de première importance. Les participants à l'enquête accordent la priorité à la communication aidante et plusieurs de leurs énoncés soulignent l'importance d'une bonne capacité d'écoute. Se doutant bien que le développement de cette capacité ne va pas de soi, ils veulent y être entraînés.

L'importance accordée à l'évaluation, au *feedback* et à l'observation rejoint les propositions d'Acheson et Gall (1992). Ceux-ci proposent trois cycles de supervision: la planification ou proposition d'objectifs, l'observation et le *feedback*. Ces cycles correspondent aux préoccupations exprimées dans les réponses des enseignants associés à notre question sur les principaux problèmes rencontrés en cours de supervision de stages. Pour ces auteurs, la supervision et l'évaluation peuvent être considérées comme deux parties d'un même processus. Mais les exigences de l'évaluation, surtout celles provenant de l'administration, peuvent provoquer de l'appréhension et une attitude défensive chez les personnes supervisées, réactions qui sont susceptibles de réduire l'efficacité du processus de supervision. L'art de donner du *feedback* devient donc, selon Acheson et Gall (1992), un objectif majeur de la formation pour la supervision. Ce *feedback* doit toutefois être précédé d'un choix d'objectifs et de l'observation des performances des stagiaires. Or, le choix des objectifs est fait normalement après un *feedback*, ce qui démontre le caractère itératif de la supervision. La communication d'un *feedback* aidant semble poser beaucoup de problèmes aux intervenants qui participent à la supervision des stages.

Les étudiants, dans notre enquête, ont pour leur part fait souvent mention de l'importance de la disponibilité ou de l'engagement de l'enseignant associé. Ils faisaient alors écho à ce que Paré (1993) désigne comme la présence, laquelle peut

se situer à trois niveaux. Le premier niveau (niveau technique), c'est celui de l'action. C'est là que stagiaires et enseignants associés discutent des difficultés, des problèmes et des troubles, mais aussi des réussites, des réalisations et des apprentissages. Le deuxième niveau, c'est celui des rôles et des relations. C'est à ce niveau que se situe la relation d'aide évoquée à maintes reprises lors de notre enquête. Le troisième niveau, enfin, c'est celui du devenir, de la croissance personnelle. Il s'agit d'un niveau où les événements prennent une signification plus profonde, là où les deux partenaires de la relation cherchent à évoluer ensemble. C'est, pour Paré (1993), le niveau d'évolution le plus élevé dans le rôle d'aidant. Il ne peut être atteint qu'une fois les autres niveaux dépassés. Nous n'avons pas relevé, de la part des enseignants participants à notre enquête, de réponses précises témoignant d'une conscience éclairée de ce niveau de présence, même si leur désir d'apprendre semble en être une manifestation.

La supervision des stages, même s'il s'agit de stages en enseignement, fait appel à des compétences qui débordent le champ de la pédagogie. L'intervenant qui supervise un stagiaire en enseignement ne joue pas seulement le rôle d'enseignant, mais participe également au processus de gestion du personnel. C'est pourquoi nous avons consulté non pas seulement la documentation sur la pédagogie, mais aussi celle portant sur la gestion des ressources humaines. Il s'agit d'une façon de faire qui n'est pas coutumière en sciences de l'éducation. On retrouve pourtant, dans les textes sur la gestion des ressources humaines, un discours qui se marie bien aux préoccupations des enseignants associés, des superviseurs et des stagiaires.

Ainsi, Peters et Austin (1986) suggèrent un modèle théorique qui regroupe la plupart des énoncés fournis par les personnes qui ont répondu aux deux questionnaires de notre enquête. Dans un chapitre sur le leadership, ils proposent cinq grandes fonctions reliées à l'art d'entraîner et qui devraient être assumées par toute personne en position de supervision: ce sont éduquer, parrainer, guider, conseiller et alerter. Développer les habiletés à remplir ces responsabilités peut rendre plus apte à superviser des stagiaires. Éduquer, selon Peters et Austin (1986), c'est comme éduquer les membres d'une équipe; c'est les entraîner à remplir un rôle, à occuper une fonction ou un poste. Parrainer, c'est constamment encourager et pousser les stagiaires à exploiter leurs talents particuliers. Guider, c'est accompagner les stagiaires lors des expériences nouvelles en les encourageant et en leur indiquant les trucs du métier. Conseiller, c'est aider les stagiaires à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Alerter, c'est donner du *feedback* avec l'intention de provoquer des changements. Pour ces auteurs, la capacité d'écoute est l'aptitude la plus importante pour remplir toutes ces fonctions.

Ralph (1991) propose quatre styles généraux de supervision centrés sur des rôles spécifiques: diriger, entraîner, soutenir et déléguer. Les réponses, fournies par les enseignants lors de notre enquête, font référence à tous ces styles. Le rôle de soutien semble toutefois être de première importance comme en font foi les données du tableau 3, où la capacité de relation d'aide a été mentionnée très souvent, et les

données du tableau 7, où l'aide aux stagiaires dans leur démarche a été la réponse la plus fréquente.

Les réponses fournies par les intervenants et les étudiants participant à notre étude rejoignent assez bien l'évolution actuelle des modèles de supervision des stages. Anderson (1992) distingue en effet deux modèles de supervision, un traditionnel et un clinique. Selon cette autrice, le modèle traditionnel est surtout orienté vers l'évaluation et la certification des candidats, activités propres à un processus de sélection. Le modèle clinique est, quant à lui, orienté vers la formation des stagiaires, par l'application de démarches de résolution de problèmes et par l'établissement d'une relation d'aide. Selon les données d'une enquête réalisée par l'autrice auprès de 197 institutions, 86,8% d'entre elles privilégient encore le modèle traditionnel alors que 16,8 % changent progressivement pour adopter un modèle clinique qui met l'accent sur la résolution de problèmes et la relation d'aide. Rikard (1990) conclut à une évolution des rôles chez les intervenants en supervision des stages, évolution allant du rôle de «visiteur-observateur-évaluateur» au rôle de «consultant-collègue». Le modèle de supervision clinique, alors implanté progressivement, privilégie chez les intervenants le rôle de conseiller, de mentor et d'aidant. Pour Coe (1985), la supervision clinique suppose une supervision chaleureuse mettant l'accent sur l'amélioration de l'intervention en classe. Il en résulte, en plus de l'occasion d'effectuer un retour sur soi, celle de s'améliorer et d'améliorer sa pratique professionnelle. Les résultats de notre enquête semblent indiquer que les intervenants et les étudiants consultés préfèrent le modèle de supervision clinique au modèle traditionnel. Cornélius (1987) soutient d'ailleurs que, si les intervenants agissent comme facilitateurs plutôt que comme agents de contrôle, les étudiants-maîtres s'engagent dans des entretiens plus longs et plus positifs.

Nous avons regroupé plusieurs unités de sens sous le thème d'explicitation des savoirs pratiques. Cette expression, empruntée à Desgagné (1995), désigne l'ensemble de savoir-agir acquis par l'expérience que possèdent les enseignants et que les stagiaires doivent acquérir progressivement. Dix unités de sens formulées par les enseignants et trois formulées par les étudiants ont pu être classées sous cette rubrique. Transmettre son savoir pratique est pourtant considéré par plusieurs auteurs, dont Schön (1983) et Heynemand (1995), comme un rôle important dévolu aux intervenants en supervision des stages. Il semble donc qu'il soit nécessaire de les sensibiliser davantage à ce rôle.

Pertinence de cette étude

Les renseignements recueillis, lors de cette enquête, constituent des jalons dans l'exploration des conditions susceptibles de favoriser la participation des intervenants à des activités de formation pour la supervision des stages. Ils nous ont permis de constater l'intérêt de la majorité d'entre eux pour de telles activités qu'elles soient créditées ou non. Les thèmes qui rejoignent le plus leurs intérêts,

tels la relation d'aide, l'analyse réflexive, le *feedback* et l'évaluation pourront servir d'amorce et les amener à entreprendre une recherche personnelle sur leur rôle dans la formation pratique en enseignement. Cette recherche personnelle pourra certes faire une place importante à la didactique des différentes matières à enseigner.

Les limites de cette étude

Cette étude permet de connaître le point de vue d'enseignants qui avaient déjà reçu des stagiaires dans leur classe. La majorité de ces enseignants œuvrent en enseignement primaire et préscolaire, bien que quelques enseignants du secondaire aient aussi participé à l'enquête. Le fait qu'on ne connaisse pas la proportion exacte des enseignants qui proviennent du primaire et de ceux qui viennent du secondaire limite la portée des résultats. On ne peut en effet prétendre que les attentes des enseignants du secondaire, pour la plupart des spécialistes-matières, soient identiques à celles des enseignants du primaire plus habitués à intervenir dans toutes les matières.

De plus, le fait qu'une trentaine d'étudiants, provenant aussi bien du primaire que du secondaire, aient également participé à notre enquête apporte certes de la diversité dans les réponses, mais l'impossibilité de distinguer leur origine limite la portée des résultats. Cette étude s'inscrit alors davantage dans une démarche exploratoire. Elle mériterait d'être poursuivie pour dresser un véritable inventaire de besoins de formation. Il faudrait alors non seulement analyser la documentation dans le domaine et consulter des enseignants associés et des étudiants, mais également consulter des administrateurs, des responsables de l'organisation des stages et surtout des ex-stagiaires ayant terminé leur stage depuis une période de temps suffisamment longue pour en faire une évaluation objective.

Pistes de recherches ultérieures

En ce qui concerne les superviseurs, les réponses, fournies par les étudiants qui ont participé à notre recherche, placent au premier rang la fonction de soutien. Lorsqu'il est question des fonctions dévolues aux enseignants associés, ils placent au quatrième rang celle de soutien. Il y aurait lieu d'explorer plus à fond cette attente exprimée par les étudiants. Elle semble indiquer la présence d'un fort degré de stress chez les stagiaires. Ce stress est-il positif et favorable? Borko et Mayfield (1995) voient d'ailleurs des limites au besoin de soutien qui, de leur point de vue, peut indiquer un manque d'autonomie. Comment peut-on apprendre aux stagiaires à le transformer en énergie créatrice? Ces interrogations soulèvent l'intérêt d'explorer le vécu intérieur des stagiaires. On pourrait alors s'interroger quant à leur compréhension de ce qu'on attend d'eux ainsi que par rapport à leur sentiment d'efficacité personnelle.

La relation d'aide, l'observation et le *feedback* font partie des thèmes les plus souvent mentionnés par les enseignants consultés dans notre enquête. Plusieurs questions restent en suspens concernant ces thèmes. Jusqu'où doit aller la relation d'aide avec un stagiaire qui remet en question une carrière dans l'enseignement? Jusqu'à quel point un enseignant associé, aussi bien qu'un superviseur, peut-il prédire qu'un stagiaire ne réussira pas en enseignement? D'autre part, comment communiquer un *feedback* négatif à un étudiant, sans lui enlever toute motivation? Comment observer un stagiaire sans interférer dans sa relation avec les élèves? Voilà autant de questions sur lesquelles tout n'a pas été dit et où il serait bon de poursuivre le développement des connaissances actuelles.

Conclusion

La supervision des stages en enseignement, dans le cadre des programmes de formation des maîtres, exige un grand déploiement d'énergie. Pour assurer à cette fonction la meilleure efficacité possible, il s'avère important d'offrir aux intervenants chargés d'encadrer les stagiaires en enseignement des activités de formation pour la supervision qui diffèrent grandement de celles que requiert leur rôle habituel d'enseignant. Au moment de développer de telles activités de formation, cette étude a permis d'explorer les attentes et les prédispositions des enseignants de même que les perceptions des étudiants au regard de besoins de formation pour la supervision pédagogique.

Les réponses obtenues de la part des enseignants associés et des étudiants suggèrent les conclusions suivantes. Près des trois quarts des enseignants consultés se disent intéressés par une formation pour la supervision pédagogique. Ils le sont pour deux raisons: pour mieux faire leur travail d'encadrement et devenir éventuellement superviseurs pour l'université. Les principales attentes, exprimées par l'ensemble des répondants, font alors référence à la relation d'aide, à l'analyse réflexive et à l'évaluation des stagiaires. Les principaux problèmes rencontrés par les stagiaires mettent en cause, en ordre décroissant d'importance, l'intervention pédagogique, la discipline à maintenir en classe, la confiance en soi et la connaissance des objectifs et des programmes à enseigner.

Abstract – This article describes the context and theoretical background, the methodology, and an analysis of the results of an exploratory study. Prior to the implementation of a training program for practicum supervisors, 236 supervisors were asked to respond to a questionnaire comprising seven questions, and 31 students responded to four open – ended questions. The authors conclude with suggestions for further research and development in the area of training for teaching practicum supervision.

Resumen – Este artículo presenta la problemática, la metodología y el análisis de resultados obtenidos en la realización de un estudio exploratorio, previo a la implantación de un programa de formación para la supervisión de cursos: 236 maestros respondieron un cuestionario de siete preguntas abiertas, en las que la última les permitía desarrollar sus propias respuestas; 31 estudiantes respondieron un cuestionario de cuatro preguntas abiertas. Como conclusión, los autores proponen algunas pistas de investigación y desarrollo dentro del dominio de la formación a la supervisión de pasantías de enseñanza. supervisores de cursos en la enseñanza.

Zusammenfassung – Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit Problematik, Methodik und erzielten Resultaten zur Realisierung einer Forschungsstudie. Dieser ging die folgende Einführung eines Bildungsprogrammes zur Beobachtung von Praktika voran: 236 Dozenten wurde ein Fragebogen mit sieben Fragen vorgelegt, wobei bei der letzten Frage die eigene Stellungnahme miteingebracht werden konnte. Ein weiterer Fragebogen mit vier offenen Fragen wurde von 31 Studenten beantwortet. Abschließend unterbreiten die Verfasser des Aufsatzes verschiedene Forschungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Beaufsichtigung von Unterrichtspraktika im Bereich der Bildung.

RÉFÉRENCES

- Abramson, J. S. et Fortune, A. E. (1990). Improving field instruction: An evaluation of a seminar for new field instructors. *Journal of Social Work Education*, 26(3), 273-286.
- Acheson, K. A. et Gall, M. D. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers – Preservice and inservice applications*. New York, NY: Longman.
- Allexsah-Snider, M., Deegan, J. G. et White, C.S. (1995). Educational renewal in an alternative teacher education program: Evolution of a school-university partnership, *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 519-530.
- Anderson, C. R. (1993). *Voices of change: A report of the clinical schools project*. The Ford Foundation Clinical Schools Project, Document ERIC ED353252.
- Anderson, D. J. (1990). *Future directions for the preparation of university supervisors*. Document ERIC ED330652.
- Anderson, D. J. (1992). *A quantitative analysis of student teacher supervision models: Implications for the role of university supervisors*. Document ERIC ED343862.
- Ariza-Menendez, M. (1992). *Interns' assessment of teachers: Perceived usefulness of developmental feedback*. Document ERIC ED351287.
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification – Pédagogie d'aujourd'hui*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boisvert, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maîtres-associés des stages des programmes de formation des maîtres? Comparaison de la situation actuelle et de la situation anticipée*. Mémoire de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Booth, M. et Hargreaves, D. H. (1995). Training of doctors in hospitals: A comparison with teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 21(2), 145-161.
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boser, J. A. et Wiley, P. D. (1987). *Intern mentoring in an alternative teacher preparation program*. Document ERIC ED282859.

- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-59.
- Buckley, P. K., Williamson, J. H. et Elliott, T. A. (1991). *Four models of clinical supervision in Virginia*. Document ERIC ED348336.
- Coe, D. E. (1985). *Toward collegial inquiry: A case study in clinical supervision*, Document ERIC ED281847.
- Cornelius, G. (1987). *Conference communication with student teachers*. Document ERIC ED281629.
- Cromwell, R. R. (1991). *Key supervision skills that will touch the future of school reform*. Indiana University East, Document ERIC ED352355.
- Desagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession: la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Heynemand, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* – Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (p. 175-194). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Johnston, J. M. et James, T. L. (1986). *Leadership and cooperation through mentoring: Rethinking roles in teacher education*. Document ERIC ED274649.
- Lippitt, G. et Lippitt, R. (1978). *The consulting process in action*. La Jolla, CA: University Associates.
- Morissette, D., Girard, L., McLean, E., Parent, M. et Laurin, P. (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Paré, A. (1993). Présence en éducation. *Intégration*, 17, 9-33.
- Peters, T. et Austin, N. (1986). *La passion de l'excellence*. Paris: Interéditions.
- Ralph, E. G. (1991). *Conflicts or disagreements between student teachers and university supervisors in the extended practicum program*. Document ERIC ED347147.
- Rikard, G. L. (1990). Student teaching supervision: A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 85-87.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Smith, D. J. (1990). Intern satisfaction with cooperating teacher supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(2), 133-40.
- Smith, D. J. (1992). *Intern perspectives on the quality of cooperating teachers supervision*. Document ERIC ED347149.
- Spallanzani, C., Sarrasin, J. et Poirier, A. (1992). Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 409-427.
- Stephenson, J. (1995). Significant others: The primary student view of practice in schools. *Educational Studies*, 21(3), 323-335.
- Wheeler, S. H. (1989). *Clinical field supervisor program*. Document ERIC ED316094.
- Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.

Annexe

1. Seriez-vous intéressé(e) par une formation pour la supervision?
oui ☐ non ☐
Si oui, serait-ce
☐ pour améliorer vos qualités d'encadrement en tant qu'enseignant(e) associé(e)?
☐ pour devenir superviseur(se) mandaté(e) par l'université?
2. Quelles compétences en supervision de stage souhaiteriez-vous acquérir ou améliorer par le biais d'une formation pour la supervision?
☐ capacité d'observation
☐ capacité de *feedback*
☐ capacité d'analyse réflexive
☐ capacité de relation d'aide
☐ évaluation formative
☐ capacité d'introspection
Autres _____
3. Quels sont les principaux problèmes rencontrés par les stagiaires lors de leur stage en enseignement?

4. Quels principaux problèmes rencontrez-vous lors des stages en enseignement?

5. Quelles sont vos disponibilités pour suivre des cours en supervision de stage?
☐ cours menant à l'obtention de crédits (implication hebdomadaire)
☐ cours de perfectionnement ne menant pas à l'obtention de crédits
(extension de l'enseignement, horaire élaboré selon la disponibilité des participants)
☐ aucune disponibilité
☐ en avant-midi, de 8 h 30 à 11 h 30
☐ en après-midi, de 13 h 30 à 16 h 30
☐ en fin de journée, de 16 h 30 à 19 h 30
☐ en soirée, de 19 h 30 à 21 h 30
☐ fin de semaine intensive
6. Que souhaitez-vous pouvoir retirer d'un cours de perfectionnement pour la supervision de stage?

7. À quel titre avez-vous répondu à ce questionnaire?
